

3.

Az együttműködő viselkedés és az alapérzelem-felismerés online vizsgálata

Zsolnai Anikó

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet
Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Kutatócsoport
Szegedi Tudományegyetem Szociális Kompetencia Kutatócsoport

Kasik László

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet
Szegedi Tudományegyetem Szociális Kompetencia Kutatócsoport

Bevezetés

Számos külföldi vizsgálat bizonyítja, hogy a társas viselkedés és a tanulmányi, szakmai teljesítmény között az életkor előrehaladtával egyre szorosabb a kapcsolat (pl. *Bremer és Topping*, 2000), amit erőteljesen befolyásolnak a környezet tényezői, például a családi háttér vagy az iskola szociális strukturáltsága (*Schneider*, 1993). Ezen bonyolult kapcsolatrendszer feltérképezése nagymértékben hozzájárult ahhoz, hogy napjainkban a külföldi szociáliskompetencia-fejlesztő programok jelentős hányadát a szociális és a kognitív területek egymásra gyakorolt hatását, valamint a környezet jellemzőit, befolyásoló szerepét figyelembe véve dolgozzák ki (*Chen*, 2006). Az utóbbi két évtizedben Magyarországon is egyre több olyan pedagógiai vizsgálatot végeznek, amelynek célja egyrészt a különböző szociáliskompetencia-összetevők működésének (pl. *Kasik*, 2009, 2011; *Zsolnai és Kasik*, 2010), másrészt e komponensek más pszichikus (pl. *Józsa és Székely*, 2004; *Pap-Szigeti, Zentai és Józsa*, 2007) és leginkább iskolai, tanulmányi és családi tényezőkkel (pl. *Kasik és Tóth*, 2011) való kapcsolatrendszerének feltárása, lehetővé téve az intézményes keretek között alkalmazható programok kidolgozását empirikus adatok alapján.

A TÁMOP-kutatáson belül elvégzett felmérés célja a szociális kompetencia, a társas viselkedést meghatározó pszichikus rendszer három kiemelt komponensének, az együttműködő és a proszociális viselkedést, valamint az alapérzelem-felismerést meghatározó összetevők fejlettségének, kapcsolatrendszerüknek, ezek néhány háttérváltozóval való összefüggésének

feltárása volt 3., 5. és 7. osztályosok körében. Az eddigi kutatásainktól eltérően nem papíralapú, hanem online mérőeszközöket alkalmaztunk, melyek alapjául korábbi felméréseinkben használt (Kasik, 2009, 2010; Zsolnai és Kasik, 2009), a TÁMOP-3.1.9-08/1-2009-0001 projekt során kidolgozott, illetve új, még nem alkalmazott (Zsolnai, 2013) eszközök szolgáltak. Az is célunk volt, hogy a jövőben rendelkezésre álljanak olyan megbízható eszközök, amelyekkel a pedagógusok folyamatosan nyomon tudják követni a diákok e területeken mutatott jellemzőit, az eredményeket fel tudják használni mindennapi munkájuk során.

A tanulmány első részében az empirikus vizsgálat elméleti kereteit, majd a mérési koncepciót, a mérőeszközök kidolgozásának folyamatát és azok jellemzőit ismertetjük. Ezt követően az eredményeket mutatjuk be. Az összességében ismertetjük a felhasználási és a továbblépési lehetőségeket is.

Az empirikus vizsgálat elméleti háttere

Egy-egy viselkedésforma meghatározásakor és jellemzőinek vizsgálatakor alapvető szempontnak tekinthető, hogy az milyen funkciót lát el a társas interakciókban (mi a célja a viselkedésnek), milyen struktúrával rendelkezik (a viselkedést meghatározó pszichikus rendszer milyen szerveződéssel bír), valamint miként kapcsolódik más viselkedésformákhoz, azok pszichikus összetevőihöz (mi jellemzi a struktúrák közötti viszonyrendszert) (pl. Fiske, 2006; Fülöp, 2008; Nagy, 2000; Rose-Krasnor, 1997). Rose-Krasnor (1997) szerint ezen szempontok alapján mindegyik viselkedésformát dimenziók mentén érdemes meghatározni és vizsgálni, melyek egyszerre utalnak a viselkedés részfunkcióira, a pszichikus összetevőkre és azok kapcsolatrendszerére. Az e megközelítés alapján végzett vizsgálatok eredményei célzottabb segítő-fejlesztő programok kidolgozását teszik lehetővé.

Az együttműködő és a proszociális viselkedés néhány dimenziója

Schroeder, Penner, Dovidio és Piliavin (1995) szerint az együttműködés a proszociális viselkedésformák egyike, „az a szándéka, hogy mások javát szolgálja” (idézi *Fiske*, 2006. 416. o.). A kutatók úgy vélik, együttműködés során saját érdekeinket és mások érdekeit is figyelembe vesszük, mindkettő érvényesítésére törekszünk. *Trivers* (1985) szerint az együttműködés evolúciós hajtóereje a közös cél elérése érdekében tett hozzájárulás, ami összefüggésben áll annak folyamatos monitorozásával, hogy miként járul hozzá a másik a kívánt végeredményhez, s ez alapján miként osztozzanak majd az esetleges jutalmon. Amennyiben a csoporttag a célért alig vagy semmit nem tesz (potyautasként viselkedik), kizárható a csoportból. *Baron* (1997) e jelenséget felvilágosult önértékeknek nevezi: együttműködés közben egyszerre érvényesül a csoportérdek, a másik érdeke és a saját érdek, három főbb pillérét adva az együttműködésnek. *Pruitt* (1998) szintén ezt emelte ki a kettősérdekeltség-elméletben: az együttműködésben jól elkülöníthető a saját érdek és a másik érdeke szerinti célmeghatározás, feladatvégzés (hozzájárulás) és jutalmazás (részesedés).

Nagy (2000) – főként antropológiai (*Fiske*, 1992) és humánetológiai kutatások (*Csányi*, 1994) eredményeire támaszkodva – az együttműködés céljának az osztozkodást tekinti, alapvető dimenziója a hozzájárulás, a részesedés, a csoportérdek és a csoportból való kizárás. A belső késztetés alapján az együttműködés legfőbb érdeke a közös érdek. Az együttműködés legfőbb alapszabályainak tekintett hozzájárulás és részesedés külön-külön is megnyilvánulhatnak, ugyanakkor – s ez nevelési célnak is tekinthető – összefonódásuk hatékonyabb szociális aktivitást eredményezhet.

A szociálpszichológiai elméletek a segítségnyújtást tekintik az egyik leginkább proszociális viselkedésformának: mások javát szolgálja, s nem a saját érdek érvényesítése az elsődleges cél, a tevékenység nem önmagunk felé irányul (*Schroeder és mtsai.*, 1995). *Dovidio, Piliavin, Gaertner, Schroeder és Clark* (1991) szerint az emberek a segítségnyújtást általában pozitív értékekkel társítják, azonban a segítségkérés esetében kevésbé ekkora az egyetértés. A segítségkérés megítélésében igen jelentős kulturális különbségek azonosíthatók: a személyes akaratot és a kitartást nagyra értékelő társadalmakban kevésbé tartják pozitív viselkedésformának.

A segítségnyújtás pozitív értékekkel való társítása alapján sokáig szoros összefüggést feltételeztek az együttműködő és a másokat támogató, segítő viselkedés között (Fiske, 2006). Számos empirikus vizsgálat (pl. Diamond és Kashyap, 1997) alapjául szolgált az az elképzelés, miszerint a kölcsönösség meghatározó pszichológiai háttere ezen viselkedésformáknak, s a hatékony együttműködés egyik feltétele a segítő szándék gyakori kifejezése és a tényleges segítség. Ugyanakkor a humánetológiai vizsgálatok (pl. Eibl-Eibesfeldt, 1989) eredményei arra mutattak rá, hogy a kölcsönösség másképpen működik családi környezetben, barátok között s más kapcsolatokban, ugyanakkor az utóbbi csoportba tartozó viszonyokban mutatott kölcsönösségre jelentős hatást gyakorolnak a családi és a baráti reciprocitás mintái. Ez a megkülönböztetés pedagógiai szempontból is igen fontos, hiszen az iskolai csoportos tevékenységek során nem minden esetben barátokkal kell, szükséges együttműködni.

Rilling, Gutman, Zeh, Pagnoni, Berns és Kilts (2002) az együttműködés és a segítségnyújtás egyik legnagyobb különbségét abban látja, hogy míg az együttműködés (közös akció) maga jutalomként értelmezhető, segítéskor gyakrabban latolgatják a felek a jutalom mértékét. A kutatók szerint az életkor előrehaladtával mindez csökken, hiszen egyre több belsővé vált motívum határozza meg a segítségnyújtást, ám elsősorban a közvetlen környezet tagjai felé irányulót. A spenceri viselkedésbeli költség-haszon elemzés alapján Dovidio (1984) a segítségnyújtással kapcsolatban úgy gondolja, a jutalom erős motiváló tényező, kivéve azokat a helyzeteket, amelyek családtaggal kapcsolatosak, illetve azokat, amelyeket veszélyhelyzetnek minősít az egyén.

Fiske (2006) szerint főként a veszélyhelyzet alapján azonosíthatók az együttműködő és segítő viselkedés közötti különbségek, hiszen előbbinek nem, utóbbinak gyakran kiváltó oka annak tudata, hogy a másik bajban van. Ebben az esetben a másik fél érdekének (mit akar a másik adott helyzetben) figyelembevétele is másképpen határozza meg az aktivitást, veszélyhelyzetben az emberek hajlamosabbak ezt kevésbé szem előtt tartani, megvalósítva a saját érdek vezérelte segítségnyújtást. A különböző helyzetek értelmezései s az értelmezés során figyelembe vett csoportbeli, társadalmi normák, szabályok a döntőek, hogy adott helyzetben a segítség a másik javát szolgálja vagy sem, a segítő vagy a másik érdeke alapján történik a segítségnyújtás.

Nagy (2000) szerint mind a segítségnyújtás, mind a segítségkérés két alapszabályt (szükségesség és lehetőségesség) követve valósul meg, vagyis

mindegyik félnek mérlegelnie kell, adott helyzetben szükség van-e és lehetőség van-e a másikat segíteni, illetve a másiktól segítséget kérni. Mindkét esetben befolyásoló tényező a környezet (pl. a társadalmi elvárás, a másik igénye, az adott helyzet) és a közreműködő felek egyéb jellemzői (pl. az egyének értékrendje).

Az (alap)érzelmek szerepe a társas viselkedésben – együttműködés, segítés és érzelmek

Az 1980-as évek neurobiológiai és pszichofiziológiai vizsgálatai arra hívták fel a figyelmet, hogy – a korábbi, sokáig uralkodó nézettel szemben – az érzelmek nem kizárólag akadályozzák a gondolkodást, hanem annak szerkesztését képezik, befolyásolják és szabályozzák is az információfeldolgozást (*Adolphs és Damasio, 2003*). *Damasio (1994)* szerint a viselkedés (performancia) mögött meghúzódó és a környezet ingereivel kölcsönhatásban álló pszichikus folyamatok főbb fázisait – helyzetfelismerés, érdek- és lehetőségértékelés, szabálykövetés – folyamatosan át- és átszövik érzelmeink. Jelzést adnak a belső és a külső helyzetekről, változásokról, előrejelzik a várható következményeket, majd visszajelzést nyújtanak a viselkedés eredményességéről, vagyis az érzelmek észlelése és feldolgozása alapvető szerepet játszik abban, ahogyan megtervezzük, alakítjuk és értékeljük interperszonális viselkedésünket (*Forgács, 2003*).

Az idegtudományi vizsgálatok (pl. *Decety, Jackson, Sommerville, Chaminade és Meltzoff, 2004*) alapján egy-egy társas aktivitás megkezdésében – majd annak fenntartásában, módosításában vagy felfüggesztésében – nagyon fontos az, hogy az adott viselkedés az egyén számára jutalmazó vagy büntető értékkel bír. *Szily és Kéri (2008)* úgy véli, ennek eldöntésében a tapasztalatok, valamint a mások érdekeinek, szándékainak elővételezése mellett az érzelmek felismerése és megértése is kulcsfontosságú. *Damasio (1994)* szerint ekkor érzelmeink jelzőként működve – olykor nem tudatosan is – segítik az aktuálisan helyes (helyesnek vélt) viselkedés kiválasztását a környezethez való alkalmazkodás érdekében (*Benedek és Braunitzer, 2010*).

Az érzelmek napjainkban is kitüntetett csoportja az először *Darwin (1972 [1859])* által elkülönített diszkrét emóciók. *Izard (1971)* nagymértékben támaszkodott *Darwin* elméletére, ugyancsak azt hangsúlyozta, hogy alapér-

zelmeink (öröm, meglepődés, érdeklődés, szomorúság, düh, undor, megvetés, félelem, szégyen, bűnösség) öröklött alapokkal bírnak, jellegzetes mimikáival és élménnyel rendelkeznek, alapvetően befolyásolják társas interakcióinkat, amit számos kultúrközi vizsgálat (pl. *Izard*, 1991) eredménye alátámasztott. Ezen alapérzelmek a szocializáció során különbözőképpen fonódnak össze az egyénre jellemző sajátos mintázatokkal alkotva, ugyanakkor azonosíthatók olyan mintázatok is (pl. szorongás, depresszió, ellenségeskedés, szeretet), amelyek minden embernél hasonló kognitív-motoros és viselkedésszerű megnyilvánulással jellemezhetők (*Oláh*, 2005). Az alapérzelmek mellett megkülönböztetnek elsődleges, másodlagos és harmadlagos érzelmeket (pl. *Turner és Stets*, 2007). *Plutchik* (1962) a *Darwin* által meghatározott érzelmlista kismértékű módosítása után azokat egy körben helyezte el, majd érzelempárokat alakított ki, melyek a távolságok alapján elsődleges, másodlagos és harmadlagos, egyre bonyolultabb, komplexebb érzelmeknek tekinthetők, a kutató szerint főként személyközi problémahelyzetek során. Például az undor mellett található a várakozás, kapcsolatuk a cinizmus mint elsődleges érzelem. A várakozás mellett szerepel a düh, ennek az undorral való kapcsolata a megvetés mint másodlagos érzelem. Az undortól harmadik érzelem az öröm, ezzel alkotja a morbiditást mint harmadlagos érzelmet. *Hunyady* (2008) szerint ezen kapcsolatok figyelembevétele nagymértékben segítheti a különböző viselkedésformák érzelmi hátterének vizsgálatát.

Az, hogy miként értelmezzük saját, illetve mások érzelmeit (azok kifejezését, szabályozását, szituációban való szerepüket stb.), jelentős mértékben függ az érzelmek nyelvi reprezentációjától. *Schweder* (1993) szerint mind az antropológiai, mind a pszichológiai, kulturális különbségekkel foglalkozó vizsgálatok eredményei megkérdőjelezhetők a címkék, elnevezések eltérései miatt, ám ez alól kivételt képeznek az alapérzelmek. Az érzelmkifejezés szociális konstruktivista elmélete alapján az alapérzelmek fokozatainak (elsődleges, másodlagos és harmadlagos érzelmek) megnevezését kulturálisan hozzuk létre, ezáltal összehasonlításuk csaknem lehetetlen. Mivel a nyelvelsajátítás, a szókincs bővülése erősen függ a szülők szókincsétől, a különböző nevelési technikák körébe tartozó verbális megnyilvánulásoktól, adott szűkebb csoporton belül szintén kétséges összehasonlíthatóságuk. Ugyanakkor *Scherer és Wallbott* (1994) szerint ezek az eltérések nem az érzelmi tartalmak jelentős különbségeire utalnak, hanem az elnevezések kulturális meghatározottságára, amelyek kivédhetők egy-egy

vizsgálat során kiértékelési folyamatok, reakciómintázatok és cselekvési tendenciák elemzésével.

Az együttműködés és a segítség érzelmi háttéréről való gondolkodást hosszú évtizedekig a társas interakciókban betöltött szerepükről alkotott domináns pszichológiai elképzelések határozták meg. Az érzelem és gondolkodás viszonyának új megközelítését alátámasztva az 1980-as évek végén a szociobiológiai kutatások (pl. *Corning*, 1983) eredményei arra hívták fel a figyelmet, hogy szinte bármelyik viselkedésforma egyaránt lehet a másik akarata ellenére való, a másikat kihasználó, önállóságát akadályozó, valamint másokat segítő, a másik fél érdekeit figyelembe vevő aktivitás (*Csányi*, 1994; *Nagy*, 2000). A korábbi elképzeléssel szemben tehát az együttműködés és a segítség (kérés és nyújtás) sem állandó érzelmi bázissal rendelkezik, hanem azt az öröklött személyiségbeli jellemzők, az ezekre épülő tanult tényezők, valamint a környezet feltételei, ezek megértése és kölcsönhatásuk együttesen befolyásolják. A kutatások szerint ennek azonosításához a viselkedésformák dimenziók szerinti értékelése szükséges a szituáció sajátosságainak figyelembevételével (pl. *Damasio*, 1994; *Meichenbaum*, *Butler* és *Gruson*, 1981).

Deutsch (1973) a pozitív kölcsönös függés alapján úgy vélte, az együttműködés feltételezi a másik kedveltségét (adott a pozitív érzelmek dominanciája), s az együttes munka közben ez a kedveltség határozza meg a tagok viszonyát, vagyis pozitív érzelmek adják a kapcsolatok alapját, a feladatvégzés légkörét. Amennyiben a csoporttevékenységet nem csoportosan, hanem egyénileg jutalmazták, akkor a tagok közötti negatív függés, konfliktusos állapot alakul ki, aminek háttérében negatív érzelmek húzódnak meg, azaz ekkor a versengés mint az együttműködést megszakító viselkedés jelentkezik, ami a pozitív érzelmek folytonosságának megszakítását is eredményezi. *Trivers* (1985) vizsgálatai alapján az egyén együttműködő viselkedésének a reciprocitás, a pozitív viszonyulás, a segítségnyújtás mellett szintén evolúciósan kialakult jellemzője a negatív érzelmek, például a düh, a harag megjelenése akkor, ha a felek nem tartják be a reciprocitás szabályait, ha veszélyeztetve érzik a közös cél elérését (*Bereczkei*, 2009).

A segítségnyújtásról korábban azt feltételezték, hogy szándékát tekintve szükségzerű jellemzője a pozitív érzelmi háttér (*Fiske*, 2006). *Oatley* és *Jenkins* (2001) szerint ebben nagy szerepet játszott a segítség, a szimpátia és az empátia szoros kapcsolatának feltételezése (pl. *Hoffman*, 1981). Az empátia pozitív érzelmet feltételez, amely megelőzi a segítségnyújtást, majd a

segítségnyújtás szimpátiát vált ki az egyénekből, s ez megerősíti a segítség és a pozitív érzelmek kapcsolatáról gondoltakat, ami pozitívan hat az egyén segítségnyújtásának gyakoriságára. Negatív érzelmek leginkább az elutasítás ellenére segítséget kapó félben jelenhetnek meg, ami jelentős kulturális különbséget mutat. *Batson* (1998) szerint a segítségnyújtás és az empátia kapcsolatában is megjelenhetnek egoista elemek, például amikor a másik bajban van, s a látottak miatti rossz érzésünk csökkentése lesz az elsődleges célja a segítségnek.

Mérési koncepció, a mérőeszköz-fejlesztés folyamata

Az együttműködés és a proszociális viselkedés jellemzőinek vizsgálatát – korábbi kutatásainkhoz hasonlóan – az ismertetett módszertani megközelítést alapul véve végeztük. Ebből kifolyólag egy-egy személy együttműködő vagy proszociális viselkedése általánosságban, egyetlen értékkel nem jellemezhető, csak a dimenziók mentén. Mindkét viselkedésforma dimenzióinak meghatározásához *Nagy* (2000), *Fülöp* (2003) és *Fiske* (2006) elméleti munkáit és kutatási eredményeit használtuk fel.

A 2008-ban kidolgozott Szociálisérdek-érvényesítés kérdőívvel (*Kasik*, 2009) egyszerre mérhető fel a diákok együttműködése, segítése, versengése és vezetése. Ezt a kérdőívet – az első mérések eredményei alapján – 2010-ben átdolgoztuk (*Kasik*, 2010). Az 51 kijelentés közül 10 az együttműködés dimenzióihoz, 17 a versengés, 13 a segítség és 11 a vezetés dimenzióihoz tartozik. A faktorelemzés eredményeként a kijelentések hat faktorba csoportosulnak, a szociális aktivitás főbb sajátosságait adják (*Damasio*, 1994): az aktivitásban alapvető szerepet játszik a helyzet (Helyzet, elvárás), a helyzethez és a helyzetben részt vevőkhöz való viszony (Viszony és szerep; Hozzájárulás és részesedés viszonya; Idő és győztes), az egyén és mások érdeke (Érdek), valamint az érdekek ütközése (Esélyegyenlőség, érdekütközés, kizárás). A kérdőívvel a diákok önmagukat jellemzik, illetve elkészítettük ennek szülői és pedagógusi változatát, melyek az önkitöltős változattól csak a kijelentések modalitásában térnek el (egy-egy harmadik személyű az alany, a gyermekekre vonatkozik).

A TÁMOP-kutatás keretében e négy viselkedésforma közül csak az együttműködés jellemzőinek feltárását tűztük ki célul, és a diákokon kívül csak a pedagógusok értékelték a gyerekeket, a szülők nem. Az együttműkö-

dés esetében a módosított kérdőív (Kasik, 2010) együttműködésre vonatkozó kijelentéseit vettük alapul. Az eredeti dimenziók körét bővítettük, hat dimenziót határoztunk meg: (1) hozzájárulás, (2) részesedés, (3) egyéni érdek (4) csoportérdek, (5) kizárás, csoportelhagyás, (6) elvárások. A kidolgozott együttműködés kérdőív (Kasik, 2013) 27 kijelentést tartalmaz, ezeket ötfokú skálán kell megítélni (1: nem jellemző rám, 2: kismértékben jellemző rám, 3: közepesen jellemző rám, 4: jellemző rám, 5: nagyon jellemző rám). A faktoranalízis eredménye alapján a kijelentések – mindegyik életkorban és értékelő esetében – három faktorba csoportosulnak: (1) részesedés és elvárás (közös feladatvégzés utáni jutalom elvárása, elvárások a munkával és a csoportszerepekkel kapcsolatban – pl. „csoportmunka végén a munkának megfelelő jutalmat akarok kapni”), (2) szabálybetartás, kizárás (a közösen végzett munka szabályainak betartása és betartatása, nem megfelelő munka vagy indokolatlan jutalom kérése miatt mások kizárása, csoportelhagyás – pl. „ha valaki nem dolgozik megfelelően a csoportban, azt javaslom a többieknek, hogy küldjük el őt a csoportból”), (3) hozzájárulás, egyéni és csoportérdek (közös feladat teljesítéséhez való hozzájárulás, saját és mások érdekeinek figyelembevétele – pl. „ha csoportban oldunk meg feladatokat, én *sokat dolgozom*”). A mérőeszköz mindegyik életkorban és mindkét értékelőnél megfelelően működött, a reliabilitásmutatók (Cronbach-alpha) 0,82 felettiek.

A proszociális viselkedés mérésére egy eddig általunk nem használt mérőeszközt (Prosocial Behaviour – Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura és Zimbardo, 2000) adaptáltunk (Proszocialitás kérdőív – Zsolnai, 2013). A kérdőív eredetileg 15 kijelentést tartalmaz a proszociális viselkedéssel kapcsolatban, amit a saját (Kasik, 2009, 2010) és az ismertetett külföldi kutatások eredményei alapján nyolc ítemmel kiegészítettünk. A 23 kijelentést ugyancsak ötfokú skálán kell értékelni (lásd az együttműködésnél). A kiegészítés miatt kismértékben változott az eredeti kérdőív faktorstruktúrája (együttműködés, megosztás, jóság, segítség). A kijelentések három faktorba csoportosulnak mindegyik életkorban és értékelő esetében: (1) együttműködés, megosztás (tulajdon másokkal való megosztása, kölcsönadása, pozitív viszonyulás másokhoz – pl. „megengedem, hogy mások használják játékaimat, kedvenc tárgyaimat”), (2) segítség (segítségnyújtás másoknak – pl. „segítek az osztálytársaimnak a házi feladat megoldásában”), (3) negatív érzelmek kifejezése (negatív érzelmek megnyilvánulása – pl. „bosszús vagyok”). A mérőeszköz megbízhatósági mutatója (Cronbach- α) minden esetben 0,79 feletti.

Még 2009-ben dolgoztuk ki az érzelmek felismerése, kifejezése, megértése és szabályozása mérésére az Érzelmi képességek képes füzetet (*Kasik és Zsolnai, 2009*), amelyből e mérésben az érzelemfelismerésre vonatkozó részt használtuk. Sem a szülők, sem a pedagógusok nem értékelték a diákok érzelemfelismerését, csak a diákok önmagukat. Feladatuk – a felkért színészek által megjelenített – hat alapérzelem (öröm, bánat, düh, meglepődés, undor, harag) azonosítása volt. Egy-egy arcot három másodpercig néztek, majd egy hat érzelmet tartalmazó listából választották ki azt, amelyik szerintük látható az arcon. A listában a megfelelő alapérzelem mellett más alapérzelmek, a Plutchik-féle (1962) rendszer tagjai és nem érzelmeket kifejező szavak szerepelnek. Két pont jár egy érzelem helyes azonosításáért, egy pont, ha nem pontos, de abba az érzelmi csoportba tartozik, illetve nem jár pont, ha téves az azonosítás. Figyelembe véve a diákok eltérő szocializációjából, nyelvi fejlődéséből, szókincséből fakadó különbségeket, illetve az érzelemfelismerés vizsgálatával kapcsolatos nehézségeket, problémákat, a diákok érzelemazonosításának értékelését két személy, egy pszichológus és egy, a vizsgálatban részt vevő kutató külön-külön, majd együtt végezte.

A diákokkal kitöltöttük a TÁMOP-mérésekben használt háttérkérdőívet is. A háttérkérdőívvel a diákok tanulmányi teljesítményéről (tantárgyi osztályzatok), iskolai és tantárgyi attitűdjeikről, családi kulturális szokásaikról, szüleik iskolai végzettségéről szereztünk információkat.

Célok, hipotézisek, minta

Eddigi szociáliskompetencia-vizsgálataink során kizárólag papíralapú mérőeszközöket alkalmaztunk, mindhárom területen ez volt az első adatfelvétel online környezetben. Célunk az együttműködő és a proszociális viselkedés, illetve az alapérzelmek felismerésének vizsgálata volt 3., 5. és 7. osztályosok körében. Az életkori különbségek feltárása mellett adott életkorban a nem szerinti eltéréseket tártuk fel, összehasonlítottuk a diákok és a pedagógusok értékelését, valamint összefüggéseket kerestünk a pszichikus összetevők és a felvett háttérváltozók között (e tanulmányban csak a szülők iskolai végzettségével való kapcsolatot ismertetjük).

A hipotéziseket korábbi saját és külföldi kutatások eredményei alapján fogalmaztuk meg.

– Azt feltételeztük, hogy mind az együttműködő, mind a proszociális viselkedés esetében a dimenziók többségénél a három korosztály szignifikánsan elkülönül (*Fiske*, 2006; *Kasik*, 2009, 2010).

– A fiúk és a lányok között több dimenziónál azonosítható eltérés az 5. és a 7. osztályosok körében, mint a 3. évfolyamosoknál (*Kasik*, 2009, 2010; *Zsolnai* és *Kasik*, 2010).

– Mindkét viselkedésforma esetében a diákok és a pedagógusok értékelése között a 3. osztályosoknál több dimenziónál nagyobb a hasonlóság, mint az 5. és a 7. évfolyamosok körében (*Kasik*, 2009, 2010).

– Az érzelmek felismerésével kapcsolatosan azt feltételeztük, hogy minél idősebbek a diákok, annál biztosabb az alapérzelmek felismerése, és annál kevesebb alapérzelemnél azonosítható nem szerinti eltérés (*Saarni*, 1999).

– A szülők iskolai végzettségével való kapcsolatáról úgy véltük, a 3. osztályosoknál erősebb a hatása mindkét végzettségnek, mint az idősebbek esetében, illetve mindegyik életkorban az anya iskolai végzettségének erősebb a magyarázóereje (*Zsolnai* és *Kasik*, 2010).

A kutatásban 222 diák vett részt, ám mindhárom mérőeszközt 185 diák (3.: 60, 5.: 62, 7.: 63) töltötte ki, így az elemzéseket csak az ő adataikkal végeztük el. A tanulók mellett 15 pedagógus (minden osztály esetében az osztályfőnök) értékelte a gyerekek együttműködő és proszociális viselkedését. Mindegyik korosztály esetében a lányok aránya néhány százalékkal nagyobb (3.: 54%, 5.: 56%, 7.: 54%).

Az empirikus vizsgálat eredményei

Együttműködő és proszociális viselkedés – az értékelők ítéleteinek kapcsolata

Az együttműködő és a proszociális viselkedés faktoraival végzett korrelációelemzés eredményei (3.1. táblázat) csak részben igazolják az e területre vonatkozó hipotézist. Azt feltételeztük, hogy a 3. osztályosok esetében hasonlóbb a pedagógusok és a diákok megítélése mind az együttműködés, mind a proszociális viselkedés dimenzióinál, mint az 5. és a 7. évfolyamosoknál.

3.1. táblázat. Az együttműködő és a proszociális viselkedés diákok és pedagógusok általi megítélésének kapcsolata (r) évfolyamonként

Viselkedés és dimenzió	Évfolyam		
	3.	5.	7.
Együttműködő			
I. Részesedés és elvárás	0,43	0,25	0,31
II. Szabálybetartás, kizárás	0,53	0,45	0,44
III. Hozzájárulás, egyéni és csoportérdek	0,33	0,21	0,22
Proszociális			
I. Negatív érzelmek kifejezése	0,21	0,15	0,18
II. Együttműködés, megosztás	0,35	0,39	0,37
III. Segítés	0,54	0,31	0,32

Megjegyzés: minden korreláció szignifikáns ($p < 0,05$)

A z-próbák alapján az együttműködés II., illetve a proszociális viselkedés I. és II. faktoránál nincs számottevő különbség az önjellemzés és a pedagógusi értékelés kapcsolatát kifejező korrelációs értékek között, e területeken a három életkorban hasonló azok megítélése. Ugyanakkor – igazolva a hipotézist – a Részesedés és elvárás ($z_{3-5} = 2,55$, $p = 0,02$; $z_{3-7} = 3,11$, $p = 0,03$), a Hozzájárulás, egyéni és csoportérdek ($z_{3-5} = 4,23$, $p = 0,02$; $z_{3-7} = 3,97$, $p = 0,04$), valamint a Segítés faktor esetében ($z_{3-5} = 1,45$, $p = 0,01$; $z_{3-7} = 2,64$, $p = 0,03$) szignifikánsan szorosabb a 3. osztályosok mintáján az értékelők ítéleteinek kapcsolata, mint az idősebbeknél, vagyis a legfiatalabbaknál hasonlóbban ítélik meg e területeket a diákok és a pedagógusok, mint az idősebbeknél.

Együttműködő és proszociális viselkedés – életkor és nem szerinti jellemzők

A dimenziókon elért átlagokat és szórásokat, illetve a varianciaanalízis (ANOVA) eredményeit a 3.2. (önjellemzés) és a 3.3. (pedagógusok értékelése) táblázatban foglaltuk össze. Az eredmények nem igazolják feltételezésünket, a dimenziók közül csak egynél különül el szignifikánsan a három korosztály. Mind az önjellemzés, mind a pedagógusok véleménye alapján az elvégzett munkának megfelelő jutalom és a szerepeknek megfelelő munkavégzés elvárása a 7. osztályosokra jobban jellemző, mint a fiatalabbakra.

Ugyancsak egyezik az értékelők véleménye abban, hogy csoportmunka során a 3. osztályosok nagyobb mértékben veszik figyelembe a csoport közös érdekeit, mint az idősebbek, akiknél az egyéni érdek érvényesítése dominánsabb. Az önjellemzés alapján a közösen végzett munka szabályainak betartása és a mások nem megfelelő munka vagy indokolatlan jutalomelvárás miatti csoportból való kizárása hasonló mindhárom korosztályban, e dimenziónál nincs szignifikáns különbség az életkori csoportok között, ám a pedagógusok értékelése alapján a 7. osztályosokra jellemzőbb a másik kizárása és a csoportszabályok megszegése, mint a fiatalabbakra.

A pedagógusok és a diákok értékelése egyaránt azt mutatja, hogy a proszociális viselkedésen belül a saját tulajdon másokkal való megosztása, kölcsönadása, a másokhoz való pozitív viszonyulás jobban jellemző a legfiatalabbakra, mint az idősebb diákokra. Szintén megegyezik az értékelők véleménye abban, hogy a segítségnyújtás jellemzőbb a 3. és az 5. osztályosokra, mint a legidősebbekre. Az önjellemzés alapján a negatív érzelmek kifejezése a 7. osztályosokra jellemzőbb a leginkább, ennél kevésbé az 5. évfolyamosokra, legkevésbé a 3. osztályosokra – egyedül e dimenziónál különül el szignifikánsan a három korosztály. A pedagógusok véleménye szerint a 7. osztályosokra ez jellemzőbb, mint a fiatalabbakra.

A fiúk és a lányok közötti különbségeket kétmintás t-próbával tártuk fel mindegyik életkorban és mindkét értékelő esetében. Az eredményeket szemléltető szimbólumokat a 3.4. (önjellemzés) és a 3.5. (pedagógus értékelése) táblázat tartalmazza.

Az önjellemzést tekintve (3.4. táblázat) a hipotézis teljes mértékben igazolódott: a 7. osztályosoknál mindegyik faktor esetében jelentős a különbség a fiúk és a lányok eredményei között, ennél kevesebb, négy faktornál számottevő az eltérés az 5., illetve csak két faktornál a 3. osztályosok körében. Mindhárom életkorban a lányokra jellemzőbb a megfelelő részesezés és a szerepeknek megfelelő munkavégzés elvárása, valamint a segítségnyújtás. A szabálybetartás, mások kizárása, valamint a negatív érzelmek kifejezése az 5. és a 7. osztályos lányokra jellemzőbb, mint fiú kortársaikra, valamint a legidősebb fiúkra jobban jellemző a csoportmunkához való hozzájárulás, illetve az együttműködés és megosztás, mint a legidősebb lányokra.

3.2. táblázat. Az együttműködő és a proszociális viselkedés diákok általi megítélése (ANOVA)

Viselkedés és faktor	Évfolyam						ANOVA	
	3.		5.		7.		F	p
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
Együttműködő								
I. Részesedés és elvárás	2,11	0,92	2,21	0,81	2,89	0,75	13,04	0,02
II. Szabálybetartás, kizárás	3,67	0,73	3,50	0,79	3,57	0,71	1,59	0,21
III. Hozzájárulás, egyéni és csoportérdek	3,98	0,83	3,51	0,88	3,44	0,70	8,91	0,04
Proszociális								
I. Negatív érzelmek kifejezése	2,56	0,56	3,11	0,54	3,67	0,78	11,02	0,02
II. Együttműködés, megosztás	3,77	0,67	3,25	0,55	3,13	0,76	6,54	0,03
III. Segítés	3,89	0,65	3,76	0,74	3,21	0,79	7,87	0,04

3.3. táblázat. Az együttműködő és a proszociális viselkedés pedagógusok általi megítélése (ANOVA)

Viselkedés és faktor	Évfolyam						ANOVA	
	3.		5.		7.		F	p
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
Együttműködő								
I. Részesedés és elvárás	2,15	0,67	2,53	0,65	2,59	0,61	11,54	0,01
II. Szabálybetartás, kizárás	3,25	0,73	2,78	0,67	2,65	0,59	6,44	0,04
III. Hozzájárulás, egyéni és csoportérdek	3,74	0,88	3,12	0,67	3,10	0,62	7,51	0,03
Proszociális								
I. Negatív érzelmek kifejezése	3,13	0,44	3,17	0,65	3,68	0,78	5,41	0,04
II. Együttműködés, megosztás	3,65	0,54	3,11	0,55	3,20	0,76	8,01	0,02
III. Segítés	3,66	0,70	3,61	0,49	3,12	0,34	5,92	0,03

3.4. táblázat. Az együttműködő és a proszociális viselkedés nem szerinti különbségei az önjellemzés alapján (kétmintás t-próba)

Viselkedés és faktor	Évfolyam		
	3.	5.	7.
Együttműködő			
I. Részesedés és elvárás	f < l	f < l	f < l
II. Szabálybetartás, kizárás	n. sz.	f < l	f < l
III. Hozzájárulás, egyéni és csoportérdek	n. sz.	n. sz.	l < f
Proszociális			
I. Negatív érzelmek kifejezése	n. sz.	f < l	f < l
II. Együttműködés, megosztás	n. sz.	n. sz.	l < f
III. Segítés	f < l	f < l	f < l

Megjegyzés: f: fiú; l: lány; < szignifikánsan kisebb/nagyobb érték ($p < 0,05$); n. sz.: nem szignifikáns

A pedagógusok értékelése (3.5. táblázat) alapján a 3. osztályosoknál két, az idősebbeknél három-három és ugyanazon faktor esetében jelentős az eltérés, több faktornál nem vagy az önjellemzéssel ellentétes a fiúk és a lányok megítélése. Egy olyan faktor sincs, ahol a fiúk értékei szignifikánsan magasabbak. A pedagógusok szerint mindegyik életkorban a lányokra jellemzőbb a csoportmunka szabályainak betartása és a segítségnyújtás, ami majdnem megegyezik az önjellemzéssel (ott a legfiatalabbak körében a különbség nem jelentős). A két idősebb korosztályba tartozó lányokra jellemzőbb a negatív érzelmek kifejezése, ami szintén egyezik a diákok önmagukról alkotott véleményével.

3.5. táblázat. Az együttműködő és a proszociális viselkedés nem szerinti különbségei a pedagógusok értékelése alapján (kétmintás t-próba)

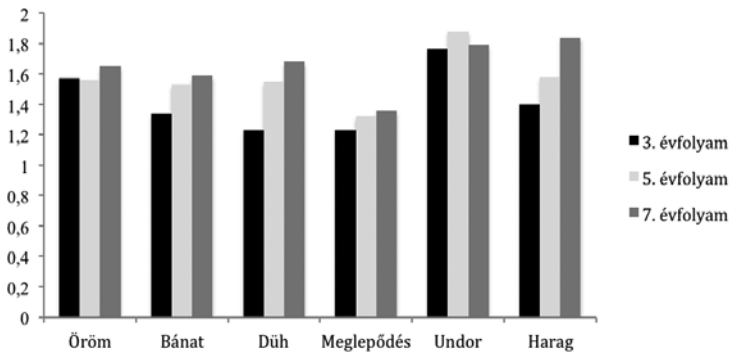
Viselkedés és faktor	Évfolyam		
	3.	5.	7.
Együttműködő			
I. Részesedés és elvárás	n. sz.	n. sz.	n. sz.
II. Szabálybetartás, kizárás	f < l	f < l	f < l
III. Hozzájárulás, egyéni és csoportérdek	n. sz.	n. sz.	n. sz.
Proszociális			
I. Negatív érzelmek kifejezése	n. sz.	f < l	f < l
II. Együttműködés, megosztás	n. sz.	n. sz.	n. sz.
III. Segítés	f < l	f < l	f < l

Megjegyzés: f: fiú; l: lány; > szignifikánsan nagyobb/kisebb érték ($p < 0,05$); n. sz.: nem szignifikáns

Alapérzelem-felismerés – életkori és nem szerinti sajátosságok

A hat alapérzelem (öröm, bánat, düh, meglepődés, undor, harag) felismerésének vizsgálatát csak a diákokkal végeztük el. A válaszok (mennyire pontosan nevezi meg, azonosítja az érzelmet) teljesítményként értelmezhetők, így életkori átlagokat számoltunk, majd varianciaanalízissel (ANOVA) tártuk fel a közöttük lévő eltérések általánosíthatóságát. Az eredményeket a 3.1. ábrán foglaltuk össze.

Az eredmények igazolják a hipotézist: a legtöbb alapérzelemnél feltételezhető az a tendencia, hogy minél idősebbek a diákok, annál biztosabb az alapérzelmek felismerése. Az öröm, a meglepődés és az undor felismerésében nincs szignifikáns különbség e három korcsoport között. Az örömet és az undort már a legfiatalabbak is pontosan meg tudták nevezni, és a meglepődés felismerése a legkevésbé pontos mindhárom életkorban. A bánatot a legfiatalabbak kevésbé pontosan ismerték fel, mint az idősebbek, akik között nincs számottevő eltérés, és ugyanez az életkori elkülönülés a düh esetében. A haragot legkevésbé a 3. osztályosok, náluk pontosabban az 5. évfolyamosok, s a legpontosabban a 7. osztályosok ismerték fel.



3.1. ábra. Az alapérzelem-felismerés vizsgálatának eredményei

A nem szerinti eltérések vizsgálatának (kétmintás t-próba) eredményei szintén igazolják a feltételezésünket, miszerint a legidősebbek körében kevesebb alapérzelemnél azonosítható nem szerinti eltérés, mint a fiatalabbaknál. A 7. évfolyamosok körében csak a harag esetében jelentős a lányok és a fiúk közötti különbség, a fiúk felismerése pontosabb ($t = 2,42$, $p = 0,01$). Az 5. évfolyamosok körében ugyancsak ez az eredmény nemcsak a harag ($t = 3,87$, $p = 0,03$), hanem a düh ($t = 2,33$, $p = 0,01$) esetében is, ám a lányok pontosabban ismerik fel a bánatot ($t = 3,98$, $p = 0,01$) és a meglepődést ($t = 3,01$, $p = 0,03$). Az adatok alapján a legfiatalabb fiúk és lányok között egyetlen alapérzelem felismerésében sincs számottevő különbség.

Összefüggés-vizsgálatok

A diákok önjellemzéssel kapott adataival elemeztük a viselkedéssztereotípiák és az érzelemfelismerés kapcsolatrendszerét, valamint ezeknek a szülők (anya és apa) iskolai végzettségével való összefüggéseit. A regresszióelemzésbe függő változóként a hat faktort és az érzelemfelismerés összevont mutatóját, függetlenként ezeken kívül a szülők iskolai végzettségét vontuk be. Az elemzés elvégzése érdekében dichotomizáltuk az érzelemfelismerést kifejező válaszokat (külön csoportot alkotnak a 2, és külön csoportot együtt az 1 és a 0 pontot érő válaszok). A dichotomizált értékeket összevontuk, így minden életkorban rendelkezésünkre állt egy összevont mutató a vizsgált érzelemrendszerrel. Az eredményeket a 3.6., a 3.7. és a 3.8. táblázat tartalmazza.

Az együttműködés faktorai – leginkább az I. és a II. – mindhárom életkorban (3.6., 3.7. és 3.8. táblázat) jelentős kapcsolatban állnak (jutalomból való részesedés és közös munkához való hozzájárulás, érdekérvényesítés), amit korábbi vizsgálatainkban is tapasztaltunk, és alátámasztja a Damasio-féle (1994) elméletet. Ez a proszociális viselkedés faktoraira kevésbé jellemző, e faktoroknál a 3. osztályosok (3.6. táblázat) körében meghatározóbb az egymásra hatás, mint az idősebbeknél (3.7. és 3.8. táblázat), és ez a változás a II. és a III. faktor esetében a legszembetűnőbb. A negatív érzelmek kifejezése (P/I) és az érzelemfelismerés (ÉF) stabil magyarázóerővel bír mindegyik faktornál mindhárom életkorban. E faktorokat is közel hasonlóan magyarázza a többi – mindhárom életkori – almintán.

A 3.6–8. táblázat alapján az együttműködés részesedés és elvárás, valamint a proszociális viselkedés negatív érzelmek kifejezése és segítség faktorának megmagyarázott varianciái nem különböznek jelentősen, a három vizsgált életkorban a felvett változók hatása hasonló. Az együttműködés szabálybetartás, kizárás és hozzájárulás, egyéni és csoportérdek faktorának, valamint az érzelemfelismerés megmagyarázott varianciái növekvő, míg a proszociális viselkedés együttműködés, megosztás faktorának megmagyarázott varianciái csökkenő tendenciát mutatnak.

A szülők iskolai végzettsége mindegyik életkorban és faktornál együttesen 6–13%-ot magyaráz, ami a megmagyarázott varianciák negyede. Az érzelemfelismerés kivételével nincs sem az anyai, sem az apai iskolai végzettségnek kiugróan magas vagy alacsony magyarázóereje, csökkenő tendencia sem figyelhető meg – mindez nem támasztja alá a korábbi vizsgálatok tapasztalatai alapján megfogalmazott hipotézist. Az érzelemfelismerés esetében az anya iskolai végzettsége nagyobb magyarázóerővel bír, mint az apai, kétszerese minden életkori almintán.

3.6. táblázat. A regresszioelemzés eredménye a 3. osztályosok körében ($r\beta$, %)

Független változó	Függő változó						
	E/I	E/II	E/III	P/I	P/II	P/III	ÉF
Részesedés és elvárás (E/I)		2	7	2	8	4	2
Szabálybetartás, kizárás (E/II)	6		10	5	6	5	4
Hozzájárulás, egyéni és csoportérdek (E/III)	9	4		5	5	7	4
Negatív érzelmek kifejezése (P/I)	5	3	7		7	7	8
Együttműködés, megosztás (P/II)	4	2	7	4		6	3
Segítés (P/III)	3	1	2	3	5		4
Érzelemfelismerés (ÉF)	2	4	5	4	3	5	
Anya iskolai végzettsége	5	5	4	7	5	4	9
Apa iskolai végzettsége	3	2	4	3	2	3	4
Összes megmagyarázott variancia (R^2)	37	23	43	33	41	41	38

3.7. táblázat. A regresszioelemzés eredménye az 5. osztályosok körében ($r\beta$, %)

Független változó	Függő változó						
	E/I	E/II	E/III	P/I	P/II	P/III	ÉF
Részesedés és elvárás (E/I)		3	8	3	6	4	4
Szabálybetartás, kizárás (E/II)	5		8	4	6	5	4
Hozzájárulás, egyéni és csoportérdek (E/III)	8	5		3	7	3	4
Negatív érzelmek kifejezése (P/I)	4	4	6		6	4	10
Együttműködés, megosztás (P/II)	5	3	6	4		5	3
Segítés (P/III)	5	3	6	5	2		4
Érzelemfelismerés (ÉF)	3	5	4	6	4	7	
Anya iskolai végzettsége	4	4	4	4	4	5	7
Apa iskolai végzettsége	3	3	4	3	3	5	4
Összes megmagyarázott variancia (R^2)	37	30	46	32	38	38	40

3.8. táblázat. A regresszioelemzés eredménye a 7. osztályosok körében ($r\beta$, %)

Független változó	Függő változó						
	E/I	E/II	E/III	P/I	P/II	P/III	ÉF
Részesedés és elvárás (E/I)		4	7	3	5	3	4
Szabálybetartás, kizárás (E/II)	4		5	3	5	4	4
Hozzájárulás, egyéni és csoportérdek (E/III)	6	4		4	4	5	4
Negatív érzelmek kifejezése (P/I)	5	5	9		4	7	10
Együttműködés, megosztás (P/II)	6	4	6	2		5	4
Segítés (P/III)	3	2	9	4	4		4
Érzelemfelismerés (ÉF)	3	6	4	5	5	7	
Anya iskolai végzettsége	5	4	5	6	4	5	9
Apa iskolai végzettsége	4	4	4	3	2	3	4
Összes megmagyarázott variancia (R^2)	36	35	49	30	33	39	43

Az eredmények értelmezése, felhasználási és továbblépési lehetőségek

Az együttműködés dimenziók szerinti sajátosságait egy korábban kidolgozott mérőeszköz módosított változatával végeztük (Kasik, 2010), ami lehetővé teszi, hogy az eredményeket összevessük az akkor feltárt jellemzőkkel. A felmérések adatai nagyon hasonló képet nyújtanak e viselkedésformáról még akkor is, ha a faktorstruktúra nem teljesen egyező. Feltételezhető, hogy az egyéni érdek az életkor előrehaladtával egyre nagyobb szerepet játszik a másokkal közösen végzett munka során (fokozatosan nő az egyéni érdek dominanciája), a diákok egyre fontosabbnak tartják a hozzájárulással arányos részesedést (nem mindegy, ki mennyit kap a jutalomból, amit nagyon meghatároz, ki mennyit dolgozott a közös cél érdekében), illetve a nem megfelelő munka vagy jutalomelvárás egyre gyakrabban jár mások csoportból való kizárásának szándékával vagy tényleges kizárásával, ha arra lehetőségük van a diákoknak.

Bár – a negatív érzelmek kifejezésének mérési lehetősége és a segítség tágabb értelmezése miatt – nem a korábbi, általunk kifejlesztett kérdőív segítségével kapcsolatos részét (Kasik, 2010) használtuk a proszociális viselkedés jellemzőinek feltárására, a most és a korábban alkalmazott eszköz által mért dimenziók közötti átfedések miatt a proszociális viselkedés esetében is megfogalmazható néhány eddig feltárt közös sajátosság. Feltételezhető egyrészt az, hogy a segítségnyújtás az életkor növekedésével fokozatosan elválik, függetlenedik az együttműködéstől, ahogyan azt külföldi vizsgálatok is bizonyítják (pl. *Rilling és mtsai*, 2002), másrészt a segítségnyújtás tervezésében és kivitelezésében, valamint a segítség mint valaminek a másikkal való megosztásának folyamatában a negatív érzelmek is szerepet játszanak már igen korai életkorban is. Az együttműködés és a proszociális viselkedés e jellemzői fontos támpontot nyújtanak – többek között – a csoportszervezésben, segítik a csoportok belső dinamikájának megértését, tanórai kezelését, felhasználását.

Szintén hasznos, ha az adott viselkedésformáról a pedagógusok jól ismerik a diákok és önmaguk vélekedését, illetve az értékelések közötti különbségeket. Ebből és számos korábbi vizsgálatból is az derült ki, hogy több viselkedésszempontból igen eltérően gondolkodnak diákok és pedagógusaik, illetve a fiatalabbak körében erősebb a diák és a pedagógus értékelésének kapcsolata, mint az idősebbeknél. *Chen* (2006) szerint számos oka van

annak, hogy a szociális viselkedés több területén ez a tendencia figyelhető meg. Ilyen például a diákokkal együtt töltött idő vagy a tanítási-tanulási folyamat szervezése (milyen formákat részesít előnyben a pedagógus, és azok milyen viselkedés megfigyelését, elemzését teszik lehetővé számára). Bár országonként, oktatási rendszerenként azonosíthatók eltérések, a fiatalabb korúakkal (Magyarországon az alsó tagozatosokkal) általában egy pedagógus több időt tölt, mint a későbbi években. A tanulásszervezést – *Chen* szerint – a pedagóguspályán eltöltött évek növekedésével egyre jobban meghatározzák a bevált módszerek, stratégiák, melyek sémákkal, forgatókönyvekkel kiegészítve szűkítik a választott módszerek, stratégiák körét, ami befolyásolja a viselkedésformák előfordulásának gyakoriságát a gyerekek körében. Külföldi segítő-fejlesztő programok hatásvizsgálataiból tudjuk, hogy egy-egy program sikerességét, eredményességét a nagyon eltérő értékelői vélekedés alapvetően és legtöbbször negatívan befolyásolja (például eltérő célokat fogalmaznak meg), valamint a leghatékonyabbak a szülő-pedagógus-diák véleményét egyszerre figyelembe vevő, hármas adatfelvételre épülő programok (l. *Schneider* és *Byrne*, 1985; *Chen*, 2006). A továbbiakban mindenképpen fontos lesz ezt az eljárást a szocialitás mérésekor a lehető legtöbb területen alkalmaznunk.

Az alapérzelem-felismerés korábbi (*Kasik*, 2010) és mostani mérésének eredményei nagyon hasonlóak, ami az eszköz megbízhatóságát is igazolja. Az alapérzelmeket egyre pontosabban azonosítják a diákok, ami összhangban áll külföldi kutatási eredményekkel. Például *Oatley* és *Jenkins* (2001) szerint az érzelmefelismerés az életkor előrehaladtával fokozatosan differenciálódik, az alapérzelmelek felismerése jóval korábban, mint a nem alapérzelmeké, ám szerintük mindegyik esetben pontos határokat igen nehéz megállapítani, illetve a differenciálódást nagymértékben befolyásolják a szociális tapasztalatok, a családi háttér, például a kommunikációs, érzelmi, hatalmi jellemzők, illetve a szókincs. Ezen összefüggések feltárását szükséges a jövőben elvégezni, hiszen e kapcsolatok nem kizárólag az alapérzelmelek azonosításában játszanak szerepet, hanem közvetlenül vagy közvetetten befolyásolják a különböző viselkedésformák kivitelezését is. Ezt erősítik a negatív érzelmek és a segítségnyújtás kapcsolatát mutató mostani eredmények is.

E kutatás során – a korábbiakkal ellentétben – kizárólag online eszközöket alkalmaztunk, ami gyorsabb adatfelvételt, valamint értékelést és visszajelzést tesz lehetővé. A jövőben érdemes a szociális kompetencia más

területeit is ily módon vizsgálni, illetve összehasonlítani a papír- és a számítógép-alapú mérés eredményeit. Más területeken végzett összehasonlító elemzések (pl. *Józsa, Szenczi és Hricsovinyi, 2011; Hülber és Molnár, 2013*) alapján a kétféleképpen felvett adatok nem különböznek jelentősen.

Összegzés

A kutatás célja az együttműködő és a proszociális viselkedés néhány dimenziójának, valamint az alapérzelmek felismerésének vizsgálata volt 3., 5. és 7. osztályos tanulók és pedagógusaik körében. A felmérés eredményei nagymértékben megegyeznek korábbi – hazai és külföldi – vizsgálatok adataival.

A keresztmetszeti vizsgálat adatai alapján feltételezhető, hogy az életkorral nő az egyéni érdek érvényesítése, az arányos részesedés igénye, illetve a mások csoportból való kizárásának szándéka nem megfelelő munkavégzés esetében. A segítségnyújtás az együttműködéstől fokozatosan függetlenedik, valamint a segítségnyújtásban a pozitív érzelmek mellett egyre gyakrabban negatív érzelmek is szerepet játszanak. A pedagógusok és a diákok több viselkedésszféra körül igen eltérően vélekednek, a véleménybeli különbségek nagyobb mértékűek az idősebbek körében. Azt tapasztaltuk, hogy minél idősebbek a diákok, annál pontosabban azonosítják az alapérzelmeket.

Az új, átdolgozott és korábbi vizsgálatainkban már alkalmazott mérőeszközök mindegyike megbízhatónak bizonyult, az eszközök alkalmazhatók további kutatásokban. A bemért mérőeszközök pedagógusok általi használata segítséget nyújthat számukra a folyamatos és az eddigieknél gyorsabb értékelésben, az eredmények hasznosak lehetnek a mindennapi segítő-fejlesztő munka átgondolásában, a nevelési célok, tevékenységek tervezésében és kivitelezésében egyaránt.

Irodalom

- Adolphs, R. és Damasio, A. R. (2003): Az érzelem és gondolkodás kölcsönhatása: egy neurobiológiai elképzelés. In: Forgács József (szerk.): *Az érzelmek pszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest. 31–53.
- Baron, J. (1997): The illusion of morality as self-interest: A reason to cooperate in social dilemmas. *Psychological Science*, 8. 330–335.

- Batson, C. D. (1998): Altruism and social behavior. In: Gilbert, D. T., Fiske, S. T. és Lindzey, G. (szerk.): *Handbook of social psychology*. Mc Graw-Hill, New York. 282–316.
- Benedek György és Braunitzer Gábor (2010): Az agressziótól a kooperációig: az együttműködési spektrum idegéletani alapjai. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (2010, szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 32–47.
- Bereczkei Tamás (2003): *Evolúciós pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bremer, C. D. és Topping, K. (2000): The Importance of Emotional Intelligence in Higher Education. *Social Behavior and Personality*, 30. 289–302.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. és Zimbardo, P. G. (2000): Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11. 4. sz. 302–306.
- Chen, K. (2006): Social Skills Intervention for Student with Emotional/Behavioral Disorders: A Literature Review from the American Perspective. *Educational Research and Reviews*, 3. 143–149.
- Corning, P. A. (1983): *The synergism hypothesis: A theory of progressive evolution*. McGraw-Hill, New York.
- Csányi Vilmos (1994): *Viselkedés, gondolkodás, társadalom: etológiai megközelítés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Damasio, A. R. (1994): Toward a neurobiology of emotion and feeling: operational concepts and hypotheses. *The Neuroscientist*, 1. 19–25.
- Darwin, C. (1972 [1859]): *A fajok eredete*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Decety, J., Jackson, P. L., Sommerville, J., Chaminade, T. és Meltzoff, A. N. (2004): The neural bases of cooperation and competition: an fMRI investigation. *NeuroImage*, 23. 744–751.
- Deutsch, M. (1973): *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes*. Yale University Press, New Haven.
- Diamond, W. D. és Kashyap, R. K. (1997): Extending Models of Prosocial Behavior to Explain University Alumni Contributions. *Journal of Applied Social Psychology*, 27. 915–928.
- Dovidio, J. F. (1984): *Helping Behavior and Altruism: An Empirical and Conceptual Overview*. Academic Press, New York.
- Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., Gaertner, S., Schroeder, D. A. és Clark, R. D. (1991): The arousal: Cost-reward model and the process of bystander intervention: A review of the evidence. Measuring Prosocial Personality 28. In: Clark, M. S. (szerk.): *Prosocial behavior*. Sage Publication, Newbury Park. 86–118.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1989): *Human Etology*. Aldine de Gryter, New York.
- Fiske, A. P. (1992): The Cultural Relativity of Selfish Individualism: Anthropological Evidence that Humans are Inherently Sociable. In: Clark, M. S. (szerk.): *Prosocial Behaviour*. SAGE Publication, Newbury Park.

- Fiske, S. T. (2006): *Társas alapmotívumok*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Forgács József (2003): Bevezetés: Az érzelmek pszichológiája. In: Forgács József (szerk.): *Az érzelmek pszichológiája*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- Fülöp Márta (2003): A versengés mint szociális készség fejleszthetősége. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 170–192.
- Fülöp Márta (2008): Paradigmaváltás a versengéskutatásban. *Pszichológia*, **28**. 2. sz. 113–140.
- Hoffman, M. (1981): Affective and Cognitive Processes in Moral Internalization. In: Higgins, E. T., Ruble, D. N. és Hartup, W. W. (szerk.): *Social Cognition and Social Development: A Sociocultural Perspective*. Cambridge University Press, New York.
- Hunyady György (2008): Az érzelmek szociálpszichológiája és a nevelés. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományban 2008*. MTA Pedagógiai Bizottság, 44–56.
- Hülber László és Molnár Gyöngyvér (2013): Papír és számítógép alapú tesztelés nagymintás összehasonlító vizsgálata matematika területén, 1–6. évfolyamon. *Magyar Pedagógia*, **113**. 4. sz. 243–263.
- Izard, C. E. (1971): *The face of emotion*. Appleton-Century-Crofts, New York.
- Izard, C. E. (1991): *The psychology of emotions*. Plenum, London.
- Józsa Krisztián, Szenczi Beáta és Hricsovinyi Julianna (2011): A tanulási motiváció számítógép-alapú mérési lehetőségei. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 147–171.
- Józsa Krisztián és Székely Györgyi (2004): Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során. *Magyar Pedagógia*, **104**. 3. sz. 339–362.
- Kasik László (2009): *Szociálisérdek-érvényesítő kérdőív*. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Kasik László (2010): *Szociálisérdek-érvényesítő kérdőív – módosított változat*. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Kasik László (2011): A szociálisérdek-érvényesítés néhány dimenziójának működése és érzelmi háttere 8–18 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, **111**. 2. sz. 141–181.
- Kasik László (2013): *Együttműködés kérdőív*. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Kasik, L. és Tóth, E. (2011): *Cooperation, Competition Behaviour of Children between 4 and 18 and the Effect of Parent Resources on Them*. 14th Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI). August 30–September 3, 2011 in Exeter, United Kingdom.
- Kasik László és Zsolnai Anikó (2009): *Érzelmi képességek képes füzet*. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet.

- Meichenbaum, D., Butler, L. és Gruson, L. (2003): A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 95–120.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Oatley, K. és Jenkins, J. M. (2001): *Érzelmek*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Oláh Attila (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Pap-Szigei Róbert, Zentai Gabriella és Józsa Krisztián (2007): Kritériumorientált fejlesztés SZÖVEGFER csomaggal: módszerek. In: Nagy József (szerk.): *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged. 312–333.
- Plutchik, R. (1962): *The emotions: facts, theories, and a new model*. Random House, New York.
- Pruitt, D. G. (1998): Social conflict. In: Gilbert, T. D., Fiske, S. T. és Lindzey, G. (szerk.): *Handbook of social psychology*. McGraw-Hill, New York. 470–503.
- Rilling, J. K., Gutman, D. A., Zeh, T. R., Pagnoni, G., Berns, G. S. és Kilts, C. D. (2002): A neural basis for social cooperation. *Neuron*, 35. 395–405.
- Rose-Krasnor, L. (1997): The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6. 111–135.
- Saarni, C. (1999): *The development of emotional competence*. Guilford Press, New York.
- Scherer, K. R. és Wallbott, H. G. (1994): Evidence for universality and cultural variation of differential emotion response patterning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66. 310–328.
- Schneider, B. H. (1993): *Childrens social competence in context*. Pergamon Press, Oxford.
- Schneider, B. H. és Byrne, B. M. (1985): Childrens' social skills training: A meta analysis. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 6. 1996.
- Schroeder, D. A., Penner, L., Dovidio, J. F. és Piliavin, J. A. (1995): *The psychology of helping and altruism: Problems and puzzles*. McGraw-Hill, New York.
- Schweder, I. A. (1993): The cultural psychology of emotions. In: Lewis, M. és Haviland, J. M. (szerk.): *Handbook of emotions*. Guilford, New York.
- Szily Erika és Kéri Szabolcs (2008): Az érzelmi folyamatokkal kapcsolatos agyi területek funkcionális anatómiája. *Ideggyógyászati Szemle*, 3–4. 77–86.
- Trivers, R. L. (1985): *Social evolution*. Benjamin/Cummings, Menlo Park.
- Turner, J. H. és Stets, J. E. (2007): *The Sociology of Emotions*. Cambridge University Press, New York.
- Zsolnai Anikó és Kasik László (2010, szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai Anikó (2013): *Proszocialitás kérdőív*. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet.